

**LENGUAJE, ACCION Y CONOCIMIENTO EN  
DIFERENTES MEDIOS SOCIO CULTURALES**

**AURORA LEAL GARCÍA**



## INTRODUCCION

Nuestra sociedad posee unas pautas de conducta, unos modelos y unos valores, que se transmiten de generación en generación a través de múltiples variables que determinan nuestra forma de actuar, de pensar, de expresarnos, de orientarnos hacia unos objetivos, los cuales, a su vez, se nos ofrecen como parte integrante de nuestro sistema social.

Existen diferentes medios sociales, culturales, económicos, cada uno de los cuales ofrece al individuo un ambiente, unas posibilidades, un mundo de experiencias que no es igual en todos los casos. Este conjunto de conductas, pautas, modelos y valores, a menudo no coinciden en todos los ambientes socio-culturales, por igual.

El desarrollo del individuo se caracteriza por su adaptación progresiva al medio que le rodea. Cada individuo tiende hacia unas pautas de pensamiento y conducta efectivas que le sirven para desenvolverse, las cuales a la vez son las que su propio ambiente le proporciona, le transmite. De esta manera es como las características personales del individuo forman un cuerpo sólido e indivisible con el medio ambiente en que se halla, y se va produciendo esta adaptación que es la finalidad a la cual ha tendido siempre lo que entendemos por educación: adaptación del individuo al medio que le rodea.

Este desarrollo del individuo que culminará en su adaptación, se monta sobre sus propias experiencias, las cuales a su vez son las que le proporcionan su medio cultural. Este medio cultural posee sus modelos y canaliza la transmisión de los mismos por una serie de vías, por una serie de medios de comunicación tanto individuales como colectivos, de los cuales, naturalmente, el lenguaje es parte esencial.

Lenguaje, pensamiento y cultura.

La adquisición del lenguaje la entendemos no ya como la de un conjunto de palabras y estructuras que denominan objetos, relaciones o situaciones, sino también como un significado concreto elaborado por el individuo a través de su experiencia, en la que él va relacionando las palabras con los objetos, con las situaciones.

De ahí que consideremos que una palabra, una estructura lingüística pueden ser utilizadas a la vez por más de un grupo de individuos dándoles una significación que a menudo no es igual, y que depende del contexto en el cual cada individuo haya adquirido esa misma palabra o estructura.

La significación determinada de una palabra, viene dada como reflejo

de un pensamiento, de unas pautas, de la cultura de un grupo social. Todo lo cual nos lleva a plantear el eterno problema de la primacía del pensamiento o la primacía del lenguaje.

¿Es el código verbal más o menos elaborado el que determina unas pautas, unos modos de actuación y conducta más o menos elaborados, o bien, al contrario, dicho código no es más que el reflejo de unos factores subyacentes, de unas pautas de conducta más o menos elaboradas, que son las que en realidad imperan?

Esta cuestión plantea una de las mayores controversias de la psicolingüística contemporánea.

Según los psicolingüistas de la escuela chomskyana (de los cuales McNeill es el más representativo), la adquisición del lenguaje depende esencialmente de factores o capacidades puramente lingüísticas; estos factores o capacidades no son dependientes de factores cognitivos, afectivos ni sociales, aunque en la realidad del desarrollo, se encuentren estrechamente mezclados. Se basa en gran parte en la presuposición de los caracteres universales del lenguaje. Así, por ejemplo, considera que las preposiciones como: *en*, *entre*, etc., dan lugar a la percepción de estas relaciones topológicas. Para McNeill: éste sería un ejemplo de un rasgo universal «débil» ya que tienen su origen en un rasgo universal de la cognición (u otro aspecto de la organización psicológica humana). Los rasgos «fuertes» exigen necesariamente una capacidad estrictamente lingüística, independientemente de la eventual contribución de otros factores. Este autor ha efectuado un análisis muy profundo para demostrar que la categoría del nombre corresponde a uno de estos rasgos universales lingüísticos «fuertes».

Sin embargo, y poniendo en tela de juicio los caracteres universales lingüísticos, diríamos que es evidente que muchos de estos caracteres dependen ellos mismos de los datos universales de la organización perceptiva y cognitiva: así, refiriéndonos de nuevo a las preposiciones, podemos también afirmar que las relaciones topológicas separadas por ellas, están en el espacio perceptivo-motor antes de estar en el lenguaje. Así como la distinción entre singular y plural existe en el mundo antes de que se traduzca en la sintaxis.

El interés de McNeill de investigar exclusivamente sobre los factores lingüísticos, le da lugar a reconocer una subdivisión de las actividades psicológicas, lo cual resulta artificial.

Según esta perspectiva, o bien se reconoce un desarrollo cognitivo distinto al lingüístico, o se subordina el cognitivo al lingüístico desde la aparición de este último. Con ello vemos que si esta teoría no arranca de la evolución de las conductas pre-lingüísticas y no toma tampoco sus orígenes en la influencia sistemática de un medio ambiente social, no hay otra solución que considerar un origen nativista, y originar los estudios en unas estructuras biológicas preformadas.

—Antes que Chomsky, varios grandes lingüistas han influenciado las ideas de los psicólogos, sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento.

El lingüista americano Worf (1956) elabora una teoría mediante la cual hace del lenguaje el molde del pensamiento. Para él, el lenguaje determina la manera cómo los miembros de un grupo lingüístico piensan y ven el mundo. Las diferencias entre las lenguas conducen a concluir necesariamente que miembros de comunidades lingüísticas diferentes ven el mundo de manera distinta, es decir, cada lengua implica una visión específica del mundo. Este relativismo lingüístico está en íntima relación con el relativismo cultural. Así, es en la lengua que se utiliza donde hay que buscar, en gran parte, el origen de las diferencias entre culturas humanas. Nosotros interpretamos este hecho como una asimilación espontánea de manera de hablar a manera de pensar. Las modificaciones e influencias que ejercen las estructuras del lenguaje sobre el pensamiento escapan a la conciencia. Es casi imposible para el sujeto que habla, reconocer estas estructuras que le hacen pensar de una determinada forma, así como le llevan a una determinada actuación, ni de reconocerlas y corregir sus efectos. Asimila espontáneamente su manera de hablar con la manera natural, o lógica, de pensar.

—Las hipótesis de Bernstein recogen en cierto modo las anteriores de Worf, de manera que para aquél, el dato sociológico tiene una primacía sobre el lingüístico. Bernstein distingue dos tipos de códigos que provienen de dos grupos sociales diferentes: un código *elaborado*, cultivado en el niño que proviene de medios sociales favorecidos, y un código que él llama *restringido*, propio de los medios sociales menos favorecidos.

El lengua viene determinado por el grupo social en que se desarrolla; por otra parte el lenguaje determina, a través de la organización perceptiva y cognitiva, diferentes formas o normas de pensamiento y de actuación de los individuos.

A nuestro modo de ver, lo interesante de las tesis de Bernstein, es la forma cómo busca la interpretación sociológica de las diferentes formas y estructuras lingüísticas, elaboradas o restringidas, como reflejos de unas pautas de conducta, un sistema de relaciones, de pensamiento, de valoraciones y de objetivos, que corresponden a los diferentes grupos socio-culturales en que se divide nuestra sociedad. Se vienen efectuando últimamente numerosos estudios que comparan medios socioculturales diferentes, de manera que, tanto en el aspecto del lenguaje como en el del desarrollo intelectual, etc., nos dan una constatación cuantitativa y cualitativa de las diferencias entre grupos sociales, quedando siempre en una situación menos desarrollada los grupos sociales menos favorecidos desde el punto de vista económico-cultural. Lo que no se matiza de una forma suficientemente explicativa es la causa de estas diferencias, que, por otra parte, se presentan siempre en términos de comparación, tomando como patrón el modelo superior que nuestra sociedad valora, y promociona, y que coincide con el modelo de los grupos sociales más favorecidos.

También Bernstein hace una estadística de la frecuencia en la utilización

de pronombres, adjetivos, o frases subordinadas, etc., en unos y otros grupos sociales. Pero no se queda sólo en la simple constatación de que en el llamado código restringido aparecen mucho menos frecuentemente estas formas lingüísticas, y sin embargo son muy comunes en el llamado código elaborado.

Así, por ejemplo, en un relato emitido mediante un código restringido, aparecen estas complejidades lingüísticas en mucho menor número; esto da lugar a que el relato tenga las características más de tipo narrativo o descriptivo, sin que sea explicativo de los hechos que menciona. Esto se observa a través de la menor frecuencia de frases subordinadas del tipo porque..., como..., puesto que..., etc., que además de ser un índice de lenguaje más elaborado, implican a su vez el sentido de la casualidad, de la comparación, de la consecuencia, etc., todo lo cual son formas de pensamiento particulares, hábitos de conducta, en el sentido de necesidad de una discusión, de un convencimiento, etc. Estas formas lingüísticas precisan el empleo de estos diferentes tipos de razonamiento que nosotros interpretamos a partir de dichas formas de lenguaje.

Según esto, se desprende que en la «working class» de Bernstein, o lo que nosotros denominamos grupos sociales menos favorecidos, la necesidad de explicitar verbalmente las intenciones, las causas y consecuencias, es mucho más reducida, debido a que existen un conjunto de opiniones comunes, o principios que no se discuten, y que se dan por sentados en todo el grupo; con lo cual, la discusión tiene menos lugar. En cambio, en la «middle class» de Bernstein que corresponde a lo que nosotros llamamos grupo social favorecido, el individuo se diferencia de su grupo, tiene más flexibilidad en cuanto a la discusión, en cuanto a situar los hechos, ver su relatividad, su origen, sus consecuencias, sus posibilidades de elección, de cambio, etc. Esto le hace tomar una posición más personal en su grupo: todo lo cual en los trabajos de Bernstein se traduce, por ejemplo, en el empleo más frecuente del pronombre *yo*, en este grupo social favorecido, así como una mayor frecuencia del empleo del *nosotros* y *ellos*, en el grupo social menos favorecido, reflejo esto último de un espíritu mucho más cohesionado con su grupo, menos individualizado.

Este planteo del lenguaje relacionado con unas formas de pensamiento, de relación, dado todo a su vez por unas pautas sociales, es lo que nos parece interesante, acertado y coherente en las hipótesis de Bernstein, que tienen el mérito de aportar una explicación de los hechos e incluso de prever sus consecuencias.

— Los psicólogos rusos Vigotsky y Luria han tratado asimismo de plantear la relación entre lenguaje y pensamiento.

No vamos a exponer aquí las tesis de estos autores, que ellos bien han explicitado ya en sus obras. Solamente destacaremos algunos aspectos que nos son útiles para entender la eterna dualidad pensamiento-lenguaje.

Vigotsky basa sus teorías en el hecho de que la actividad verbal aparece

estrechamente ligada a la acción. «Hemos observado cómo el lenguaje egocéntrico comienza por marcar el fin de una actividad; a continuación se desplaza progresivamente hacia el medio, luego hacia el principio de la actividad, para revestir una función de dirección, de planificación, y elevar la actividad del niño al nivel de las conductas organizadas en vista de un objetivo».

Si bien en principio, el lenguaje es esencialmente comunicación con otro, poco a poco éste se va volviendo también interior, para transformarse además en un instrumento de comunicación consigo mismo. Este lenguaje interiorizado será utilizado por el individuo al servicio de un pensamiento lógico, o autístico.

Esta interiorización del lenguaje por parte del individuo en el período de la infancia, nos remite a la interiorización de unas pautas de pensamiento y conducta propias de la sociedad, a través del propio lenguaje.

Así, siguiendo a Luria, diremos que los niños interiorizan el lenguaje de tal manera que les sirve de sistema autorregulador de la conducta, en el sentido de que el hecho de utilizar una palabra o una forma lingüística, o una expresión, no se hace de forma automática, sino que ello implica un significado, reflejo de unas pautas de pensamiento y conducta, con las que regula su propia acción. Desde el momento en que el lenguaje es un acto social, se puede decir que el control autónomo del sujeto arranca de la socialización, aunque luego se vaya desprendiendo de ella a medida que el lenguaje viene a ser un instrumento eficaz, y estrictamente individual en la organización de la conducta; así el lenguaje interiorizado es el testimonio de esta instrumentalización del lenguaje.

— La postura de Piaget con respecto al lenguaje se apoya en su tesis general sobre el egocentrismo que aparece en una determinada etapa de la evolución infantil.

La preocupación primordial de Piaget es el desarrollo cognitivo, y lo que él busca en el lenguaje es la manifestación de los caracteres del pensamiento en sus etapas sucesivas. Subordina totalmente el lenguaje al pensamiento, y es así cómo la etapa previa a la interiorización del lenguaje, cuando el niño parece que habla para sí mismo, sin necesidad de que haya un interlocutor (Vigotsky), Piaget considera que esto es un lenguaje egocéntrico, ya que esta misma característica responde al egocentrismo del pensamiento, siendo el lenguaje solamente un reflejo del mismo.

Piaget considera y sitúa el lenguaje como una manifestación más —aunque la más importante— de la función simbólica. Esta función es un producto de la evolución psicológica del individuo que le permite adquirir el lenguaje, que es un producto social, y que constituye la explotación más perfecta de sus capacidades representativas.

El instrumento verbal por sí mismo no engendra progresos en las operaciones intelectuales. Por el contrario, no se utiliza plenamente más que cuando dichas operaciones se han constituido. Incluso en las etapas finales

del desarrollo cognitivo, el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente.

Su teoría no toma en cuenta el siguiente hecho: la sociedad transmite unas pautas de pensamiento, un sistema simbólico determinado, y lo hace respondiendo a diferentes formas de vida existentes en el mismo seno de nuestra sociedad. No tiene en cuenta pues las diferencias culturales, y su primer vehículo de transmisión que es el lenguaje, en la elaboración de las estructuras de la inteligencia. Una parte de lo que Piaget presenta como «historia natural» del conocimiento, vendría a ser de hecho la «historia cultural» que redundaría sobre la génesis del individuo.

- Sinclair se ha dedicado a efectuar una serie de investigaciones siguiendo el lenguaje en su evolución, paralelamente al desarrollo de las estructuras intelectuales. Según esta autora, el sistema lingüístico se construiría de hecho a través de etapas análogas a las del desarrollo cognitivo. «Parece que en el caso particular del subsistema lingüístico de evaluación y de comparación de las cantidades y del número, así como las dimensiones de longitud y grosor, el niño encuentra en el plano verbal los mismos obstáculos que los que encuentra en el plano operatorio; él los supera gracias a un proceso operatorio de coordinación y de descentración, y el subsistema en cuestión no adquiere las diferenciaciones y las coordinaciones de la lengua adulta más que con la operación de la conservación».

El lenguaje pues, según esto, no engendra la operación, es al contrario ésta la que permite explotar el lenguaje en todas sus posibilidades diferenciadoras.

Estas y otras investigaciones en París, demuestran que cada indi-estructura de la lengua podría y debería ser sometida a un análisis ontogenético que englobara la actividad cognitiva asociada al empleo de las palabras, y no solamente las producciones verbales aisladas de su contexto funcional; sin olvidar que dicho contexto es el reflejo de unas pautas de pensamiento y conducta que nos marca la sociedad.

Las diversas culturas, a través de la historia, han puesto el acento sobre diferentes modos de representación. Nuestra cultura occidental ha desarrollado particularmente el aspecto simbólico, sin que por ello dejemos de lado el hecho de que existen varios niveles, varias maneras de desarrollarse este sistema.

Así, Bruner, poniendo de manifiesto la indisociabilidad del lenguaje y el conocimiento, afirma que el desarrollo del niño se caracteriza por una independencia cada vez más fuerte en relación a los estímulos inmediatos procedentes del medio ambiente. Esta independencia supone unos procesos representativos, que van desde la simple prolongación de la acción motriz (dependencia directa del estímulo) a la representación simbólica (dependencia indirecta) pasando por la imagen. Así, tenemos tres niveles de la simbolización: sensomotricidad, representación por imagen y representación simbó-

lica. En esta última parte es en donde entra en juego el lenguaje. Cuando la etapa simbólica aparece, ya no es posible hablar de desarrollo cognitivo sin hablar de lenguaje, como tampoco es posible disociar la influencia del medio.

En esta perspectiva, el lenguaje, y tras él toda la organización cultural que implica, no puede ser considerado como un simple auxiliar que se viene a superponer a un pensamiento que se construiría fuera de él; el lenguaje es constitutivo del desarrollo cognitivo en cuanto el individuo recurre a él, en cuanto al nivel de representación simbólica se vuelve funcional. Es conveniente ligar los mecanismos de la génesis de la inteligencia a la historia del conocimiento y a los procedimientos transmitidos implícita o explícitamente por la cultura para impartirlos a sus miembros.

La teoría de Bruner consideramos que presenta el mérito de no aislar el lenguaje del desarrollo cognitivo, así como insertar éste en el cuadro del fenómeno cultural, del cual el lenguaje es parte integrante.

Sabemos pues que el lenguaje no juega el mismo papel en todas las culturas, ni siquiera dentro de una misma cultura, entre capas pertenecientes a diferentes medios sociales.

En algunos medios, el lenguaje se utiliza esencialmente para actuar sobre otro, para satisfacer una necesidad, buscar una ayuda o comunicar un sentimiento; mientras que en otros medios, el lenguaje es, además de todo esto, un instrumento del pensamiento, un sustituto muy elaborado y formalizado de una acción.

Por otra parte, la valorización, el entreno y el estímulo a utilizar el lenguaje, no se da de igual forma en todos los ambientes. Se han comenzado a hacer estudios y trabajos sobre la interacción adultos y niños en el curso de la adquisición del lenguaje, sobre cómo las diferentes modalidades, empleo y valoración según el medio socio-cultural, redundan sobre la génesis de las adquisiciones verbales del niño. De esta forma se observa cómo el adulto transmite al niño el lenguaje, y con él las pautas de pensamiento y conductas que implica el medio al que pertenece.

También se están haciendo estudios experimentales sobre los diferentes sistemas de valores existentes en relación con el lenguaje, en la medida en que se considera el lenguaje a la vez como vehículo y soporte de valores y pautas. En otros términos, la valorización se transmite tanto a través del significado, de lo que se dice, como también a través del significante, o las formas, las estructuras lingüísticas empleadas.

Cuando el medio ambiente privilegia la función cognitiva, se solicita del niño la emisión del lenguaje, porque se considera un factor primordial del desarrollo intelectual, y de la autonomía, mientras que cuando lo que se valora es la ejecución, el éxito inmediato, la exigencia de expresión verbal y de previsión es muy inferior, todo lo cual repercute en el desarrollo de un lenguaje distinto.

Esto representa una traducción a través del lenguaje de todo un sistema de valores y de objetivos que se van implantando en el individuo desde

que nace, a través del campo verbal como canal principal, y que diferencia los diversos grupos socio-culturales que existen en el seno de nuestra sociedad.

Esta transmisión de pautas, valores, y objetivos que recibe el individuo del medio que le rodea, viene dada por los intereses del sistema en que está organizada la sociedad en que vivimos.

## HIPOTESIS Y METODO

Basándonos en la tesis de que lenguaje, conocimiento y cultura van indisolublemente unidos, nuestro trabajo resulta ser un estudio de una situación concreta a través de la cual se analizarán estas relaciones.

Nos proponemos observar qué tipo de particularidades existen entre la realización de una tarea concreta (evolución en la elaboración) y la verbalización oral de ésta.

Estudiamos y entendemos el lenguaje como comunicación, y también como expresión formal de una acción.

Expresado en forma sistemática, intentaremos averiguar:

- a) Si el tipo de evolución en la realización de la tarea que proponemos difiere o no, según la procedencia socio-cultural de los niños.
- b) Si el tipo de verbalización de esta tarea, asimismo, difiere o no según la procedencia socio-cultural de los niños.
- c) En el caso de que encontremos diferencias en ambos aspectos (realización y verbalización), ver si éstas son o no igualmente importantes.

Presuponemos que en los dos medios socio-culturales estudiados, nos encontraremos más diferencias cualitativas en cuanto a la verbalización, la expresión verbal, que en cuanto a la realización concreta de la tarea.

Creemos encontrar diferencias de adaptación a la situación propuesta, que provendría de la comprensión del lenguaje dado por el adulto durante la información de la tarea a realizar.

Partimos de la idea de que la adaptación a la situación, a la tarea propuesta, tendrá una evolución diferente según los medios socio-culturales, lo cual presuponemos que provendrá principalmente de la comprensión del lenguaje emitido por el adulto. Este lenguaje es de una formalización a la cual no se adaptan por igual ambos medios socioculturales. Sin embargo, aunque el proceso de adaptación a la tarea, como consecuencia de la comprensión verbal por parte del niño, no será igual, el tipo de mecanismos de conducta dados para resolver la situación presentada (la realización) no serán tan sensiblemente diferentes.

La expresión verbal, en el momento de la información, o comunicación a otro será sistematizada de forma diferente, debido al mayor, o menor, o diferente desprendimiento de la acción que posee el lenguaje según cada medio socio-cultural. Asimismo, la terminología empleada para la transmisión verbal

de la tarea, será más o menos formalizada, como fruto de la mayor o menor estimulación del ambiente hacia el lenguaje, de forma más o menos económica, sintética y formal.

Sin embargo, pese a las diferencias de formalización de la información, del lenguaje más o menos desprendido de lo concreto y de la acción, presuponemos que la transmisión de la información para cumplir el objetivo final de la tarea, se realizará de forma igualmente efectiva, de forma igualmente similar al proceso de la propia realización efectuado en principio por el transmisor de la información.

Para llevar a cabo este trabajo empleamos el siguiente método:

Se propone al niño una tarea concreta a realizar, que dé lugar a una transmisión de información, una comunicación, primero entre adulto y niño, luego entre niño y niño. Podemos observar así la evolución y los pasos seguidos para lograr el objetivo final, así como la verbalización durante la comunicación establecida.

### SITUACION MATERIAL Y CONSIGNAS

La situación creada, la tarea propuesta responde a la estructura de correspondencia numérica. Las razones por las cuales se ha escogido este tipo de tarea, son las siguientes:

- 1) Es una actividad cuyos estadios están exactamente estudiados y descritos, con lo cual pueden compararse directamente con la verbalización.
- 2) Se presta fácilmente al intercambio, al juego (en nuestro caso el juego de comprar y vender).
- 3) Puede ser verbalizada de diferentes formas, más o menos elaboradas, más o menos ligadas a la acción.

**MATERIAL.** — A modo de juego de compra y venta, se sientan adulto y niño ante una mesa, frente a frente. En el sitio que ocupa el niño (comprador) hay siete bolígrafos de plástico transparente a los que se le han retirado las cargas. Junto a éstos un montón de monedas, pesetas rubias, y en número superior al de los bolígrafos.

En el sitio que ocupa el experimentador (vendedor) hay un montón de cargas de bolígrafo, en número superior al de los mismos.

**CONSIGNAS.** — Son dadas por el experimentador en forma de conversación introduciendo los siguientes puntos básicos:

- Es un juego de comprar y vender.
- Hay que reparar estos bolígrafos.
- Necesidad de reparar los bolígrafos vacíos.
- Importe de cada carga (una peseta).
- Compra de las cargas necesarias solamente, para repararlos.

El experimentador da las consignas al niño sobre las reglas del juego. Tal como podemos observar el juego implica una correspondencia término a

término. El niño, una vez escuchadas las consignas, se pone a realizar el juego, pudiendo preguntar e intervenir, de modo que pueda aclarar puntos que no ha comprendido. Se establece así a menudo un diálogo entre adulto y niño, que viene dado solamente por las sollicitaciones del niño. Este diálogo está dirigido a su total comprensión de la tarea a realizar.

Una vez cumplido el objetivo por parte del primer niño, comienza la segunda parte de la situación:

Se va en busca de un segundo niño a quien el primero debe explicar todo lo que él crea conveniente para llevar a cabo el mismo juego. El primer niño toma el papel de vendedor, y el segundo el de comprador, con lo cual el primer niño pasa a representar el papel que había sido desempeñado por el adulto durante la primera parte del juego.

Todo el proceso, desde el principio hasta el final, está tomado en cinta magnetofónica, aparte de las aclaraciones por escrito que el experimentador puede ir anotando.

### POBLACION

Se han tomado por una parte 15 pares de niños y niñas, es decir, 30 en total procedentes de un medio socio-cultural favorecido.

Por otra parte se han tomado 15 pares de niños y niñas, 30 en total, procedentes de un medio socio-cultural poco favorecido.

El criterio para seleccionar la procedencia socio-cultural se ha efectuado a través de la profesión de los padres.

Se ha diferenciado el grupo de niños cuyos padres tienen estudios universitarios y ejercen profesiones liberales, tales como médicos, ingenieros, abogados, de aquellos cuyos padres tienen estudios primarios y trabajan a sueldo y por cuenta ajena, como electricistas, chófer, mecánico, etc.

Los niños asisten a dos escuelas de enseñanza primaria situadas en el mismo barrio, a las cuales acuden niños de ambas procedencias socio-culturales.

La edad oscila entre los 5 y 6 años, y se han tomado ambos sexos sin distinción.

### BASES DEL ANALISIS DE LA SITUACION

Partiendo de la base de que la comunicación verbal implica la transmisión de una información verbal con vistas a un fin, nosotros hemos establecido una situación real en la cual el niño no sólo debe comprender unas instrucciones dadas verbalmente por el adulto, para ejecutar una tarea, sino que, además, debe elaborar de forma verbal la evolución de su acción, de manera que al transmitirla a un segundo compañero éste lo comprenda y lo ejecute a su vez.

Para que el lenguaje cumpla el papel que juega en esta situación, debe ser comprendido, en primer lugar. Los sujetos deben descifrar el contenido

de la información, captar las relaciones entre los signos verbales y el referente real.

La noción de comprensión se aplica tanto a una tarea intelectual, como a una actividad verbal. En realidad, ambas cosas están íntimamente unidas, en cuanto que no manejamos palabras, lenguaje, sino lenguajes y sentido o significación del mismo.

En un diálogo, la captación del sentido por parte del que recibe la información, parece más pasiva que la actividad del emisor de dicha información. Sin embargo, esto no es exacto, ya que el receptor de la información, al escuchar, está efectuando un proceso mental muy difícil de captar desde el exterior.

De ahí que en nuestro trabajo, la única forma de valorar la comprensión del niño a partir de la información dada por el adulto es:

a) A través de un análisis de las intervenciones verbales de ambos, tanto durante la transmisión de la información, como durante el período de tiempo en que el niño está llevando a cabo la tarea.

b) A través de un análisis de la ejecución misma de la tarea, así como de un resultado final.

A partir de estos datos es como nosotros hemos intentado reconstruir el proceso de la comprensión.

Por otra parte, existen gran número de trabajos que insisten en el hecho de que el niño capta el sentido de las palabras del adulto antes de ser capaz de expresar por sí mismo estas mismas palabras. Así, la comprensión y la emisión no se desarrollan de forma estrictamente paralela, sino que la primera precede a la segunda. Parece pues que en todas las edades existe un vocabulario pasivo; el sujeto conoce más palabras de las que utiliza efectivamente. Ahora bien, lo importante para nosotros es saber cómo el niño comprende el sentido de las palabras, de la información; y si las palabras que él utiliza tienen el mismo sentido para el niño que para el adulto.

Si bien esto parece ya bastante estudiado y demostrado, esto no quiere decir que el sentido de algunas palabras sea comprendido en gran parte con ayuda del contexto, y ello sirva para que el niño, de forma global, se haga cargo de la situación.

De ahí que nos ha interesado observar los términos en que el primer niño expresa la información dada al segundo. De esta forma podemos entrever cómo él expresa lo que ha comprendido; y si los términos verbales y su sentido corresponden a los empleados por el adulto, ya que puede ocurrir que el niño no emplee aquellos que ha escuchado y mediante los cuales él ha podido comprender el proceso del juego; o bien emplee los mismos, en cuyo caso sería interesante observar si se hace en el mismo sentido, en sentido diferente, o son una pura imitación, sin conocimiento exacto de lo que significa.

Así pues, se ha procedido a la observación de la información verbal dada por el primer niño a su compañero, desde dos ángulos principales:

a) Sistematización y organización de la información.

b) Análisis del lenguaje que traduce específicamente la estructura básica del juego, en nuestro caso, la correspondencia término a término, en el aspecto numérico.

De esta forma podemos observar cómo el niño traduce verbalmente su acción tal como él la ha comprendido, y la relación entre su terminología y la del adulto, así como entre los mecanismos empleados y la terminología precisa con que los expresa.

## 1. LA COMPRESION Y LA ADAPTACION A LA SITUACION

A partir del momento en que el experimentador ha terminado de dar las consignas fundamentales, el niño puede comenzar a realizar el juego. Sin embargo, antes o durante el mismo, es frecuente que directa o indirectamente el niño solicite aclaraciones, o guarde silencio en los momentos en que no sabe continuar. El experimentador opta solamente entonces por intervenir de formas diferentes a modo de estímulos y orientación en la ejecución. De esta forma, se consigue que el niño lleve siempre a término el juego, con el fin de tener un conjunto coherente que transmitir a su compañero.

Puesto que mediante las intervenciones de adulto-niño, que constituyen el diálogo de la primera parte, el sujeto llega a realizar el juego, la forma de observar la mayor o menor dificultad en la comprensión, será a través de un análisis cualitativo de dichas intervenciones, de la frecuencia de las mismas, así como los diferentes caminos o mecanismos empleados por el niño para resolver la prueba.

### a) *Intervenciones verbales del adulto*

Las hemos clasificado de la forma siguiente:

a) Repetición de las consignas principales.

El experimentador se ha visto obligado a repetir partes fundamentales de las consignas debido a la falta de ejecución de la misma por el niño en un momento dado.

b) Precisión de las consignas.

Verbalización de las consignas de forma más concreta, con un lenguaje más ligado a la acción inmediata, o con más detalles aclaratorios.

Ej.: Una de las consignas principales es:

«Tienes que comprarme las cargas.»

Una precisión de la misma es:

«Tienes que darme el dinero para comprar estas cargas» o bien «Yo te doy las cargas y tú me das el dinero par comprarlas» etc.

c) Incitaciones a la acción.

En forma de expresiones tales como: «Sigue», «adelante», «continúa».

e) Refuerzos, aprobaciones.

En forma de expresiones como :«Muy bien», «Lo haces muy bien», etc.

f1) Preguntas que el experimentador hace al niño a modo de estímulos a continuar, cuando el niño se detiene.

Ej.: «¿Qué vas a hacer ahora?» o «¿Qué has hecho?» o «¿Qué me das?» etc.

Este tipo de preguntas se hacen para centrar al niño sobre su propia acción en momentos de silencio, o de duda. Es una forma de estímulo y orientación que debe efectuar él mismo sobre el camino a seguir. Ninguna de estas preguntas da una solución, sino que intenta que el propio sujeto la encuentre por sí mismo, apelando a la verbalización de su propia acción, o bien a la previsión verbal del paso siguiente. De esta forma se intenta inducirle a regular su propia acción mediante su propia verbalización.

f2) Preguntas a modo de estímulo, asimismo, en las que se pide al niño un juicio sobre el resultado de su acción o una parte de la misma.

Mediante este tipo de preguntas, el adulto contrasta partes fundamentales de la consigna con la acción hecha por el niño, para que él mismo juzgue si se acomodan.

Ej.: «¿Están todos hechos ya?»

«¿Me has comprado todo lo que necesitabas?»

Los resultados han sido los siguientes: Se ha efectuado la Media Aritmética de las intervenciones del experimentador en cada uno de los aspectos.

Niños socialmente favorecidos  
(S.F.)

f2 . . . . .	1'7
f1 . . . . .	1'5
c . . . . .	1
b . . . . .	0'9
a . . . . .	0'2
e . . . . .	0'8

Niños socialmente desfavorecidos  
(S.D.)

f1 . . . . .	5'4
b . . . . .	4'4
e . . . . .	3'6
c . . . . .	3'4
f2 . . . . .	2'6
a . . . . .	1'6

A simple vista puede observarse cómo el número de intervenciones es mucho más elevado en los niños socialmente desfavorecidos (S.D.).

Dentro de este mismo grupo S.D. los tipos de intervenciones más frecuentes son *f1* y *b*, así como también *e* y *c*.

### COMENTARIO

1) En primer lugar cabe preguntarse el motivo por el cual los niños S.D. necesitan más intervenciones de la parte del experimentador.

A través de toda la experiencia, se observa:

a) Una mayor dificultad por parte de este grupo S.D. de adaptación a la situación del juego propuesto, dentro de la misma escuela, y con un adul-

to, etc. En cambio, una gran seguridad y concentración directa por parte del grupo de niños S.F.

b) Un mayor número de situaciones en las que el experimentador debe acudir con una intervención suya, debido al silencio, la duda, a la demanda por parte de los niños S.D.

La gran inseguridad que experimentan los S.D. ante esta situación nueva para ellos, hace difícil la interpretación de los silencios, las dudas, etc., que hacen intervenir al adulto.

Las dificultades de comprensión van ligadas seguramente a la inseguridad en la recepción de las consignas, así como en la puesta en ejecución de las mismas por parte de este grupo. Inseguridad y dificultad de comprensión van tan unidas, que frecuentemente diríamos que una cosa provoca la otra y viceversa.

2) En el grupo de los S.D. las intervenciones del adulto más frecuentes son del tipo *f1* y *b*; ambas responden a las necesidades de regulación verbal de la conducta, así como de especificación concreta de las consignas.

La inseguridad y actitud de duda de este mismo grupo, se refleja también en el gran número de intervenciones del adulto del tipo *e* y *c*, es decir, los refuerzos positivos y las incitaciones a la acción.

De todo esto podemos deducir una mayor dificultad de comprensión y adaptación de parte del grupo de niños S.D. El proceso para llegar al final del juego es mucho más lento en adaptación tanto global como por etapas, en este grupo citado. Con lo cual se hace patente el hecho de que las situaciones de tipo escolar o experimental están más adaptadas a la realidad del niño, S.F.

#### b) *Intervenciones del niño primero en el diálogo con el adulto*

La parte del diálogo correspondiente al niño con el experimentador está asimismo analizada y clasificadas sus intervenciones según los siguientes criterios:

*R: Respuesta adaptada.* — Adaptación a las preguntas del experimentador que, según recordaremos, las hemos denominado *f1* y *f2*.

*RN: Respuesta no adaptada.* — No adaptación a las preguntas del adulto.

Ej. «¿Qué me vas a comprar?» — «Los bolígrafos.»

«¿Qué me compras?» — «Una naranja.»

He aquí dos tipos de respuestas no adaptadas en las que la primera demuestra que no ha comprendido una norma del juego; la segunda refleja las dificultades de adaptación a una situación que normalmente no está acostumbrado a que se dé en la escuela, como es, en este caso el comprar.

*Q: Preguntas del niño* hechas al experimentador.

Dichas preguntas se han analizado atendiendo al tipo de preguntas realizadas, relacionadas con las dificultades de comprensión:

a) Las que solicitan una ratificación o una confirmación sobre algún aspecto del juego, para efectuar la acción correspondiente:

Ej.: «¿La meto aquí?» (al mismo tiempo hace gesto de meter la carga dentro del bolígrafo). Esto hace suponer que el niño sabe de antemano lo que ha de hacer, sin embargo solicita una confirmación.

b) Las que solicitan una información precisa en el momento.

Ej.: «¿Dónde la meto?» o «¿Qué tengo que dar?»

Las preguntas de los niños se han analizado asimismo desde el punto de vista de los aspectos del juego que provocan mayor número de preguntas. Los aspectos principales del juego están centrados:

a) Sobre el dinero: cómo darlo, y cuándo, etc. Ej.: «¿Cojo una peseta?»

b) Sobre el intercambio peseta-cargas.

c) Sobre la acción de introducir las cargas en los bolígrafos.

Se han analizado pues, la frecuencia de las preguntas correspondientes a estos tres aspectos principales del juego.

### C. — Comentarios hechos por el niño sobre la marcha del juego.

Hemos encontrado tres tipos distintos:

1) Comentarios sobre su propia acción. Ej.: «Pongo las minas (cargas)» «Te doy las pesetas».

2) Expresiones como «Ya está» «Gracias» «Así», etc.

3) Comentarios para sí mismo: Ej.: «Voy a coger una mina», «La pongo aquí», etc.

Es muy difícil distinguir entre los C1 y C3, ya que los comentarios sobre la acción pueden ser hechos para sí mismo, a modo de regulación de la conducta, o bien los hace a causa de la presencia del experimentador. En todo caso, ambos comentarios acompañan siempre la acción.

N. — *Negación a responder una pregunta.* — Silencio como respuesta, o bien «No sé», etc. Se ha distinguido también si estas negaciones responden a las preguntas del experimentador *f1* o *f2*.

Los resultados de las frecuencias de las intervenciones en cada uno de los aspectos citados, son los siguientes. Media aritmética:

	S.F.		S.D.
C . . . . .	1'5	C . . . . .	3'2
R . . . . .	1'2	Q . . . . .	2'6
N . . . . .	1	N . . . . .	2'3
Q . . . . .	0'6	R . . . . .	2'2
RN . . . . .	0'2	RN . . . . .	0'4

A simple vista podemos observar cómo las intervenciones del grupo de niños S.D. son mucho más numerosas.

A través del análisis de las intervenciones del adulto vimos cómo el grupo S.D. necesitaba en general más orientaciones, más precisiones. En el análisis que acabamos de hacer vemos cómo a la vez ellos establecen un diálogo espontáneamente más frecuente que el grupo S.F.; éstos se centran rápidamente sobre la ejecución del juego, y lo hacen de forma más directa y sin rodeos.

El grupo S.D., a causa de nuestra anterior interpretación sobre la interacción entre inseguridad y dificultades de comprensión, observamos cómo necesitan asegurarse mediante sollicitaciones y contacto verbal, así cómo aclarar puntos que seguramente no han comprendido.

Vamos ahora a comentar la frecuencia de las intervenciones niño-adulto deteniéndose en cada uno de los puntos anteriormente explicitados:

C'. Comentarios sobre sus acciones, y acompañándolas a su vez, se dan frecuentemente en el grupo S.D.

Apoyándonos en las teorías de Luria y Vigotsky, podríamos decir que el niño necesita el lenguaje como regulador de la conducta, y es por ello que lo utiliza frecuentemente como un útil que le sirve para organizar su acción.

Por otra parte, este lenguaje exterior que acompaña a la acción, según Vigotsky, pasa a ser lenguaje interior más adelante, es decir se interioriza paulatinamente. Este lenguaje existe siempre aunque primeramente es externo y simultáneo a la acción, y en etapas posteriores pasa a ser interiorizado.

En esta etapa en que todavía es exterior, es cuando Luria ve más fácilmente la posibilidad de estudiar el lenguaje tal como él considera que lo utiliza el niño: como regulador de la acción.

Según estas teorías, podríamos interpretar la diferente frecuencia de Comentarios entre ambos grupos S.F. y S.D., diciendo que los S.F. emplean menos el lenguaje exterior porque están entrando en la etapa en que este lenguaje se interioriza.

Ahora bien, esto sólo puede ser una hipótesis, ya que para confirmarla sería necesario un estudio genético de ambos grupos, mediante edades superiores e inferiores a la tomada en este trabajo. De esta forma podríamos ver si en una edad más avanzada el grupo S.D. interiorizaría este lenguaje, es decir, si hace muchos menos comentarios sobre su acción. Por otra parte, ver si el grupo S.F. en edades anteriores utilizan este lenguaje de forma externa.

Esta sería la única manera de observar si el grupo S.D. se encuentra en una etapa de utilización del lenguaje ligeramente anterior a la que se encuentra el grupo S.F.

De la misma forma podríamos comprobar la relación entre esta utilización del lenguaje y el descrito por Piaget como lenguaje egocéntrico propio de esta edad.

Q. — El número de preguntas hechas por el niño es asimismo superior en el grupo S.D. si lo comparamos con el grupo S.F.

La distribución es la siguiente: (números efectivos).

S.F. en total 9 Q distribuidas;	3 acerca de a)
	6 acerca de b)
	0 acerca de c)
S.D. en total 39 Q	»
	16 acerca de a)
	17 acerca de b)
	6 acerca de c)

Abundan sobre todo las preguntas concernientes a los aspectos a) y b), es decir, a la primera correspondencia término a término (peseta-carga), mientras que la segunda correspondencia (carga-boligrafo) ofrece menos dificultades.

Esto es comprensible si tenemos en cuenta que la 2.<sup>a</sup> correspondencia es fácilmente perceptible, en forma de continente-contenido, mientras que la relación peseta-carga es más convencional, lo cual requiere una estructuración más precisa de la acción.

La segunda forma de analizar las Q se ha hecho en el sentido de las demandas de precisiones y confirmaciones por parte del sujeto.

	Ratificación o confirmación	Demanda de información precisa	
S.F.	8	1	= 9
S.D.	29	10	= 39

Este tipo de análisis nos conduce a interpretar estas preguntas como reflejo de las dificultades de la comprensión.

Sin embargo una vez más hemos de tener en cuenta la gran interacción existente entre la continua necesidad que experimenta el niño de ver confirmados positivamente los pasos a seguir, a causa de la comprensión no clara, con la inseguridad ante una situación nueva a la que debe de adaptarse.

De ahí el elevado número de preguntas que demandan una confirmación o una ratificación, en las cuales se encuentran mezcladas ambas dificultades en íntima relación.

Veamos ahora la distribución de datos de R (respuesta adaptada) RN (respuesta no adaptada) y N (negación o no respuesta), como respuestas a las preguntas del adulto *f1*.

	R		RN		N	
	<i>f1</i>	<i>f2</i>	<i>f1</i>	<i>f2</i>	<i>f1</i>	<i>f2</i>
S.F.	10	7	5	9	11	3
S.D.	28	7	7	0	31	4

Recordamos que con el grupo de niños S.D. el adulto efectuaba un mayor número de preguntas tipo *f1*. Sin embargo la proporción de N con respecto a *f1* es bastante importante.

La actitud de los niños S.D. de negarse o no saber responder a una pregunta que les induce a explicar verbalmente su conducta, denota una dificultad en la expresión formalizada mediante el lenguaje, de la acción que está realizando, o bien prever mediante la verbalización la acción a realizar. Esta dificultad, como es obvio, sólo la podemos constatar en esta situación concreta que nos ocupa, y además no espontánea sino provocada desde el exterior por una pregunta del adulto.

*c) Diferentes tipos de conducta llevados a cabo por los niños para resolver la tarea propuesta*

Hemos encontrado diferentes formas de solucionar el problema propuesto a los niños. Los tipos de conducta seguidos han sido los siguientes:

A. Compra una a una todas las cargas dando cada vez una peseta. Las introduce luego en los bolígrafos, al término de toda la compra, con lo cual el resultado es que ha comprado más cargas de las que necesita para los bolígrafos de que dispone.

Esta conducta se puede considerar como no correcta, pues si bien el sujeto llega a componer los bolígrafos, (con lo cual cumple el objetivo principal que le permitirá efectuar una transmisión verbal con sentido a su compañero) no cumple una de las partes principales de las consignas, que es la de comprar sólo las cargas que necesita.

B. Cada vez que intercambia (compra) una carga con una peseta, introduce dicha carga en su correspondiente bolígrafo. Va componiendo los bolígrafos a medida que compra las cargas. De esta forma consigue comprar sólo las cargas que necesita.

Ambos tipos de conducta A y B responden a una no previsión de la cantidad precisa a intercambiar. Utiliza los esquemas de correspondencia término a término como estrategia ligada a un esquema de acción simple para solucionar el problema.

La diferencia entre la conducta A y B reside en que en la primera el sujeto separa las dos correspondencias, y efectúa primero una (peseta-carga), después la otra (carga-bolígrafo); mientras que en el segundo tipo de conducta, (B), es ya capaz de coordinar ambas correspondencias, lo cual le lleva a una mejor solución.

C. El sujeto compra pequeños grupos de cargas a cambio de las pesetas correspondientes.

Esta conducta implica un comienzo de previsión de cantidad, aunque en pequeño número, en lugar de recurrir a la correspondencia directa.

Esta es pues la conducta más evolucionada de todas las encontradas, puesto que la previsión o anticipación implica una previa interiorización de la correspondencia término a término, aunque sea en cantidades muy pequeñas.

Ej.: «Dame dos minas.» Las toma y las introduce en los bolígrafos; a continuación pide 3 y realiza la misma operación, etc.

D. Conducta muy irregular en la que no se llega a efectuar ambas correspondencias de forma completa.

La distribución de los resultados viene dada en porcentajes; junto a ellos adjuntamos el número efectivo de sujetos.

	S.F.		S.D.
A	26'6 % — 4	A	26'6 % — 4
B	46'6 % — 7	B	40' — % — 6
C	13'3 % — 2	C	6'6 % — 1
D	13'3 % — 2	D	26'6 % — 4

Mientras los % de A y B quedan aproximadamente igual repartidos, es decir, abarcan casi igual número de casos, entre los % de C y D (conductas extremas, C la más evolucionada y D la más irregular de las encontradas), hay una diferencia en la cual las conductas D se acumulan ligeramente entre los sujetos S.D.

Por otra parte hacemos notar que el único sujeto S.D. que efectúa la conducta C, no hace en su totalidad una previsión de pequeñas cantidades; hace una primera previsión, y a continuación va haciendo una correspondencia término a término mediante la vista, a distancia, sin necesidad de juntar previamente los elementos uno a uno.

De un modo general vemos que los resultados no se diferencian extraordinariamente entre ambos grupos. Sin embargo, esta igualdad queda menos evidente, si tenemos en cuenta el mayor número de intervenciones verbales o diálogo con el adulto que el grupo S.D. ha necesitado para llevar a cabo la misma tarea. Con lo cual, si bien los resultados son parecidos, el proceso verbal adulto-niño no ha sido el mismo. Todo lo cual supone una mayor dificultad de adaptación por parte del grupo S.D.

Hemos comparado asimismo la ejecución de cada niño, con el tipo de ejecución que obliga a llevar a cabo a su compañero mediante la transmisión de las consignas. Los resultados nos dan que en un 80 % tanto en un grupo de niños como en otro, hay una equivalencia entre su conducta y la que transmite, verbalmente.

Todo lo cual nos ratifica la tesis sobradamente probada de que el niño es capaz de verbalizar de forma coherente y personal sólo lo que él ha comprendido y llevado a cabo con su propia práctica. Lo que transmite principalmente es el proceso de su propia acción, antes que las consignas que el adulto le ha dado.

Hemos efectuado las siguientes diferenciaciones:

## 2. CONSIGNAS VERBALES DADAS POR EL PRIMER SUJETO AL SEGUNDO

Se trata ahora de analizar la transmisión verbal del juego hecha por el primer sujeto al segundo.

Nos interesa observar por una parte la mayor o menor anticipación global del conjunto del juego, el orden, la coherencia, así como, por otra parte, el papel directivo o autoritario que toma el sujeto al comunicar verbalmente las consignas al compañero.

Hemos efectuado las siguientes diferenciaciones:

(1) Intervenciones mediante las cuales el sujeto adopta un papel autoritario o directivo de cara al compañero. La forma en que lo hace es utilizando las frases parecidas o iguales a las utilizadas por el adulto, pero dándole un matiz claro de órdenes. Ej.: «¿Qué es eso?» «¿Qué vas a hacer con estos bolígrafos?», etc.

(2) Consigna dada por el sujeto de forma sintética, es decir, dando una información de todo o casi todo el proceso del juego, de entrada y en conjunto. De esta manera, el segundo sujeto, al terminar de escuchar las consignas puede comenzar el juego y organizarse por su cuenta. Ej.: «Tú me das una peseta, yo te doy una mina, y luego la metes ahí dentro».

(3) Consigna dada por el sujeto paso a paso, acción por acción, dándole pequeñas órdenes a su compañero a medida que éste va actuando, sin darle la oportunidad de que se haga una idea general de lo que va a hacer. Ej.: «Coge una peseta» (el segundo niño la toma); «ponla aquí» (la pone): «toma esto» (le da una carga); «lo metes ahí dentro», etc.

Ninguno de los tres tipos de consigna excluye a los otros dos. Se pueden dar los tres a la vez.

Veamos ahora la distribución numérica de estas consignas entre estos dos grupos de niños. Las cantidades representan número de sujetos.

Cuadro I

Consignas	S.F. (15 sujetos)	S.D. (14 sujetos)
(1)	9	3
(2)	3	0
(3)	6	5
(2)-(3)	6	9

Cuadro II

(1)-(2)	3	0
(1)-(3)	4	0
(1)-(2)-(3)	2	3
(2)-(3)	4	6
(3)	2	5

*Consigna (1)*

El mayor número de consignas en las que el niño adopta una actitud directiva y autoritaria, se da entre el grupo S.F. (cuadro I).

S.F. 9/15 sujetos. S.D. 3/14 sujetos.

La actitud de papel de autoridad o de maestro, interpretamos que se da en cuanto:

a) El sujeto se ha adaptado plenamente a la nueva situación de juego y en este momento se ha adaptado también al cambio de papel que se le impone, es decir, pasar de ser comprador a ser vendedor. Esta adaptación y asimilación de su papel le da una seguridad que se traduce en esta actitud de superioridad.

b) El hecho de haber integrado de forma coherente para él todo el conjunto y el proceso del juego, le hace sentirse seguro, y es por ello que adopta esta actitud de superioridad ante «el que no sabe».

Ambas interpretaciones pueden darse conjuntamente. Esta actitud, más frecuente en el grupo S.F. concuerda con el hecho de que en general sus ejecuciones también han sido más independientes y autónomas, necesitando menos intervenciones de parte del adulto, y dialogando ellos mucho menos durante la prueba o juego.

*Consigna (2)*

Este tipo se puede considerar como la verbalización más evolucionada de las encontradas (si consideramos como evolucionado la expresión más sintética, más desprendida de la acción directa), puesto que presupone que el sujeto ha interiorizado y sintetizado todo el proceso de las acciones que comportan la tarea realizada, y es capaz de transmitirlo verbalmente de forma total o parcialmente global.

La consigna (2) como única forma de transmisión verbal de la información, se da en muy pocos sujetos. Solamente tres y todos ellos pertenecientes al grupo S.F. (véase cuadro I).

Además, los tres sujetos que dan verbalmente este tipo de consignas, adoptan al mismo tiempo el papel de adulto, de autoridad (consigna [1]); (véase cuadro II), lo cual nos confirma la relación entre la seguridad en la actitud y la transmisión de la información mediante una verbalización de conjunto, más sintética.

Hemos dicho que la consigna (2) sintetiza globalmente y de entrada todo o caso todo el proceso requerido para llevar a cabo la tarea. Recordamos que el proceso del juego se compone esencialmente de tres unidades (ver pág. 63 a, b y c).

Así pues la transmisión verbal de este proceso se da total o parcialmente, ya que el sujeto puede verbalizar las tres acciones: «tú coges una peseta, yo

te doy una carga y la metes dentro», o bien puede verbalizar dos de las acciones de las tres de que consta: «me das una peseta, y luego metes esto ahí dentro» (con ayuda de gestos y acción). Cuando esto sucede, el resto de la consigna el sujeto la da más adelante.

Observamos que la mayoría de consignas (2) son parciales, es decir, no dan de entrada las tres acciones principales a realizar, sino solamente dos de ellas (tal como se ha visto en los ejemplos citados) y por ello hemos querido buscar dónde se encontraban los sujetos que habían dado las tres partes completas del juego de una vez, y qué conducta habían seguido asimismo para solucionar ellos mismos la tarea.

#### Consigna (2)

	S.F.	S.D.
Ejec. B	3/9	1/9

Si bien son muy pocos los sujetos que dan la consigna en la forma (2) de modo completo (a, b, c), vemos que tres de ellos pertenecen al grupo S.F. mientras que sólo uno de ellos pertenece al grupo S.D. Los cuatro realizan la prueba mediante la conducta B (pág. 66), es decir, coordinan las dos correspondencias término a término de que consta el juego.

Estas pequeñas coincidencias parecen relacionar estos aspectos de la transmisión verbal con una cierta regularidad en la acción.

#### Consigna (3)

La forma más concreta y ligada paso a paso a la acción del compañero, se da en número aproximadamente igual de sujetos de ambos grupos S.F. y S.D. (véase cuadro I). Sin embargo si observamos el cuadro II vemos cómo de los 12 sujetos S.F. que emplean esta consigna (3), la mitad de ellos lo hacen acompañándola de la consigna (1), es decir del papel de superioridad, de adulto. Tal cosa no sucede así en los niños del grupo S.D., lo cual puede dar una significación ligeramente diferente a la consigna (3).

El grupo S.D. utiliza de forma sistemática este tipo de consigna. (ver cuadro II).

En general la consigna (3) implica una conexión con la acción que el compañero va realizando. Una no abstracción del conjunto, de forma que verbalización y acción forman un bloque unido, y la primera no puede entenderse si no es observando la segunda.

Hay que tener en cuenta sin embargo, que esta forma de verbalizar las consignas puede estar íntimamente relacionada y dependiente del tipo de tarea establecida, la cual conduce a una formulación muy específica. Por ello sería interesante comprobar los tipos de consignas dados en otra tarea más desligada de la acción que la que hemos propuesto para nuestro trabajo.

Esto nos impide pues generalizar las conclusiones en cuanto al tipo de verbalización predominante en esta edad o en cada uno de los grupos establecidos según su condición social.

a) *Frecuencia de las acciones que acompañan a la verbalización*

Se ha observado el número de sujetos que emplean más frecuentemente ya sea la acción como sustituto de una explicación verbal, o la acción que acompaña a la verbalización. Todo ello siempre dentro del marco de la transmisión verbal del primer sujeto al segundo.

La acción como sustituto de una explicación verbal, se puede dar igualmente acompañada de expresiones como «haces esto», «así», etc.

Otro tipo de relación entre verbalización y acción es el de ir explicando la acción a medida que va haciendo su demostración práctica. De esta forma el sujeto efectúa una consigna eficaz y didáctica de cara al compañero, ya que le da la consigna mediante la doble vía de la acción y de la verbalización.

Veamos el número de sujetos que efectúa acciones durante la explicación de las consignas:

S.F.	3 sujetos	}	1 sujeto efectúa acción sin explicación verbal (la acción sustituye a la verbalización)
			2 sujetos efectúan acción más explicación verbal
S.D.	8 sujetos	}	5 sujetos efectúan acción sin explicación verbal (la acción sustituye a la verbalización)
			3 sujetos efectúan acción más explicación verbal

Vemos pues que hay un predominio de apelación a la acción en el grupo de los S.D. lo cual concuerda con la utilización sistemática de la consigna ligada a la acción (3), según la cual la verbalización no es comprensible si no se observa la acción al mismo tiempo.

b) *El lenguaje de las verbalizaciones alusivas concretamente a la doble correspondencia de que consta la tarea propuesta*

Se ha efectuado asimismo otro tipo de análisis de las consignas del primer niño con el objeto de estudiar la forma lingüística que utiliza para denominar la doble correspondencia que implica el juego propuesto.

Sabemos que la correspondencia es un sistema de esquemas de acción que, para expresarlos verbalmente, el niño ha tenido que hacer abstracción de ellos e interiorizarlos, desprendiéndose más o menos de la acción directa.

Creemos que esta relación más o menos directa con los esquemas de acción de la correspondencia, reflejará un tipo de expresión diferente.

Veamos pues las diferentes formas utilizadas por los sujetos.

En primer lugar hay que destacar que las consignas dadas por el niño

primero son una simple traducción verbal de las acciones a efectuar. No se da apenas ningún caso en el que el sujeto reproduzca las consignas y la proposición del juego de forma igual al adulto.

La reproducción verbal de los niños suele ser muy concreta y en la mayoría de los casos, va dirigida exactamente a las acciones que el segundo niño va a realizar, sin mencionar nada sobre la situación de juego y el contexto en que se desarrolla.

Sólo los sujetos que adoptan el papel de superioridad adulta ante el compañero, emplean expresiones directivas; pero esto no les lleva a verbalizar de diferente forma las consignas, es decir, esta actitud no está relacionada con el empleo de formas lingüísticas más formalizadas.

En el caso de que imiten alguna expresión de la consigna adulta, ej., «cada carga vale una peseta», no lo hacen exactamente, sino que lo asimilan a su propia estructura, lo cual se traduce en el lenguaje: «tienes que comprar cada peseta, tienes que comprar, tienes que comprar una mina».

Hemos observado dos formas de expresión lingüística de las acciones que implican la doble correspondencia:

A) Empleo del singular, centrandó la explicación verbal sobre un solo término de la correspondencia, dejando sobreentendido que con el resto tienen que actuar de igual forma. Ej.: «Dame una peseta y te doy una mina».

B) Empleo del plural, y verbalización sobre el conjunto de los términos de la correspondencia de forma global, sin hacer alusión al término a término en particular, Ej.: «Me vas a comprar, yo te doy las cargas, y luego me das las pesetas».

C) Expresiones lingüísticas que de una forma económica y formal indican o hacen alusión a una o a las dos correspondencias término a término de que consta el juego. Ej.: «Cada vez tú me das una peseta».

Veamos el predominio de formas de expresión del tipo A y B en los dos grupos de niños.

	S.F. (15 sujetos)		S.D. (14 sujetos)	
A	22/13	M = 1'6	14/12	M = 1'1
B	8/7	M = 1'1	16/10	M = 1'6

En estas proporciones, el denominador representa el número de sujetos que han efectuado las formas A) o B); el numerador es el número de formas lingüísticas efectuadas por dichos sujetos en conjunto. Junto a estas proporciones hemos hallado la media aritmética.

Según la distribución de los datos, vemos que la frecuencia de las verbalizaciones, o mejor dicho, de las formas lingüísticas, A) y B) están en relación inversa a los grupos de niños S.F. y S.D. Mientras el grupo S.F. posee una media más elevada en A), el grupo S.D. hace una media de intervenciones más baja. Y viceversa.

Esta relación inversa, la interpretamos como una particularidad dentro de la precisión en el lenguaje.

Ambas formas de expresión no son sino traducciones verbales de las acciones necesarias a realizar para llevar a cabo el proceso del juego:

La forma A) indica que la correspondencia peseta-carga es uno-uno, y no de otra manera. Es una sustitución de una expresión lingüística más elaborada como sería «cada carga cuesta una peseta». De ahí la utilización del singular y la referencia a una correspondencia aisladamente cada vez.

La forma B) utiliza una expresión lingüística que traduce las acciones a realizar en conjunto, pero no hace notar al receptor de la consigna que los conjuntos de pesetas y cargas han de ir en correspondencia uno a uno. Es así como frecuentemente el segundo sujeto como respuesta coge un montón de monedas al azar para «comprar las minas», sin que se le haya mostrado explícitamente que una peseta corresponde a una mina.

Remitiéndonos a la prueba de conservación de cantidades discretas en Piaget («La génesis del número en el niño»), recordaremos cómo el niño que no posee la conservación de la cantidad fracasa en la prueba porque al serle mostradas dos filas de fichas previamente alineadas término a término por él mismo, y posteriormente, desplazada en el espacio una de estas filas de fichas por el experimentador, el niño responde que hay más fichas en una de las filas, porque considera la percepción de la longitud de la fila, con lo cual ya no tiene en cuenta la igualdad lograda mediante la correspondencia término a término realizada anteriormente por él mismo. Decimos pues que aprecia solamente el espacio que ocupan, la impresión perceptiva, y transforma una fila de elementos en un todo continuo.

En nuestro juego consideramos que el hecho de dar la consigna apelando a los conjuntos, (a las relaciones pesetas-minas-bolígrafos) y utilizando para ello el plural, lo comparamos a la percepción del conjunto de la fila de fichas como un todo continuo, olvidándose de los elementos. De ahí el empleo del plural como forma global y no precisa de la correspondencia elemento a elemento.

Esta relación lingüística con la conservación de las cantidades discretas es sólo una interpretación, o en todo caso, una hipótesis, ya que no hemos comprobado si los niños que dan una consigna de la forma B) poseen o no esta noción, ni, tampoco si la poseen los que dan una consigna de la forma A).

En todo caso sería interesante averiguar si las formas lingüísticas que expresan la correspondencia siguen esta evolución, desde la forma B) a la forma A), como manera de ir adecuando el lenguaje más precisamente de la consideración global de un conjunto, a la forma del elemento a elemento, como expresión de la pertenencia de un elemento a un conjunto.

Sería necesario hacer un estudio genético con el fin de ver si la evolución del lenguaje en este tipo de operaciones es de la forma que acabamos de apuntar.

*Selección y análisis de las expresiones lingüísticas que traducen verbalmente la correspondencia de manera más formalizada*

Aunque pocas, hemos entresacado aquellas fórmulas lingüísticas que de una manera más sintética y económica explican la correspondencia término a término que se da en el juego.

Recordaremos que éste consta de la coordinación de dos correspondencias (peseta-carga; mina-bolígrafo). La segunda correspondencia es evidente perceptivamente, ya que es una relación clara entre continente y contenido. Por lo tanto, muchas veces no es necesario expresar que la relación es uno-uno.

Sin embargo, la primera correspondencia es arbitraria, por lo que la indicación verbal es más necesaria.

Veamos y analicemos pues las fórmulas lingüísticas empleadas en este sentido, y su distribución dentro de los grupos.

*S.F.*

- 1) «Con esto, esto» (señalando respectivamente peseta y mina).
- 2) «Tienes que comprar cada peseta, tienes que... tienes que comprar una mina.»
- 3) «Ella debe pagar con esto, esto (señala), esto con esto. Esto cuesta una peseta.»
- 4) «Una peseta y luego te doy una mina. Y cada vez yo te doy una mina.»
- 5) «Esto cuesta una peseta.»
- 6) «Tienes que poner una peseta, tú me pides una mina, la metes y vuelves a empezar, una mina, la metes, una mina y una mina...»

*S.D.*

- 1) «Tú pides minas, y luego para comprar coges peseta a peseta.»
- 2) «Hay que coger una peseta y luego comprar una mina.»
- 3) «Si vas a comprar una mina hay que pagar; si no pagas, no hay minas.»
- 4) «Esto por esto» (señala).

*Comentarios a las expresiones del grupo S.F.*

El denominador común de todas estas expresiones es que resumen de forma sintética la serie de correspondencias término a término de que consta el juego, o mejor dicho el conjunto de correspondencias peseta-mina.

Si profundizamos un poco más en el análisis veremos que no todas las expresiones son igualmente formalizadas desde el punto de vista lingüístico.

a) En la 1) y en la 4), el empleo de la preposición *cada* indica un factor de repetición uno a uno, lo cual traduce exactamente la correspondencia.

b) La expresión 6), por el contrario, recurre a una repetición verbal de

la expresión y de las palabras, para traducir con ello la repetición que quiere mostrar al interlocutor.

Las expresiones 1), 3) y 5) indican de forma ligada al objeto material de la correspondencia peseta-mina, la relación entre ambos mediante la preposición *con*.

#### S.D.

Todas sus expresiones lingüísticas indican también la correspondencia término a término peseta-mina. Si profundizamos en el análisis vemos:

a) La expresión 1) emplea la fórmula «coger peseta a peseta» para indicar la relación uno a uno.

b) Los verbos *comprar* y *pagar* indican una relación entre dos objetos, por lo cual el empleo de estos verbos está utilizado con este fin.

Las frases 2) y 3) los utilizan; sin embargo la 3) no indica claramente la correspondencia uno a uno.

c) La frase 4) utiliza determinantes ligados al objeto, para expresar la relación término a término entre ambos, la cual está formulada mediante la preposición *por* (intercambio implícito).

No existe relación alguna entre este tipo de expresiones más elaboradas y una ejecución asimismo mejor.

Sería preciso constatar las diferencias de expresiones lingüísticas de forma genética, analizar la aparición de los términos de relación, las preposiciones, los verbos como comprar, vender, etc., referidos a este tipo de estructura.

#### c) *Análisis del empleo de términos de cantidad y número*

Hemos efectuado asimismo un análisis del empleo de términos que indiquen cantidad y número, con el objeto de ver si dicho empleo es un reflejo de la forma de ejecutar las correspondencias.

#### Grupo S.F.

1) «Una peseta, dos, dos pesetas; una, dos, sí otra más, otra, una, dos, ya está!».

2) «Empieza otra vez con una, dos, tres. Empieza con tres pesetas; coges tres minas, tres de éstas.»

3) «Empiezas otra vez con las pesetas; ¡ah, una, o dos o tres. Una... una sola.»

4) «Puedes darme dos pesetas o una peseta. Me das una.»

5) «¡Ya está! Tres minas.»

6) «¿Cuántas minas quieres, tres, cuatro? Una, dos, tres, cuatro, cinco...» (sigue contando mecánicamente).

a) Observamos que las expresiones 1), 2), 3) y 4) corresponden a los dos sujetos que han empleado la forma C, en cuanto a la forma de ejecución (véase pág. 66); mediante esta forma, el sujeto prevé por pequeñas cantidades las correspondencias uno a uno a efectuar.

b) Las expresiones 1) y 2) reflejan su propia ejecución en cuanto a la pequeña previsión de grupitos de 2 ó 3, en lugar de emplear el término a término directamente.

c) La expresión 4) indica cómo pese a que en su propia ejecución el sujeto ha empleado la pequeña previsión de 2 unidades, sin embargo al transmitir la información al compañero, en su verbalización refleja el hecho de que ha comenzado a interiorizar la correspondencia uno a uno, y ahora puede expresarla en ambas formas (dos o uno).

d) Las expresiones 5) y 6) provienen de un sujeto que ha efectuado el tipo de conducta D (pág. 67) que según recordamos es la más irregular de todas las halladas.

Si profundizamos en el análisis del empleo de estos términos numéricos veremos:

— Que la expresión «toma tres minas» responde a la demanda de tres minas de su compañero, dándoselas él sin contar, y cogiendo al azar un grupo de 3, con lo cual no sabemos si perceptivamente es capaz de reconocer la imagen que corresponde a tres elementos, o bien ha sido puro azar.

— La expresión 6) refleja cómo la forma de contar es puramente mecánica, ya que su objetivo es contar cuatro, y sin embargo sobrepasa el número previsto.

Todas las expresiones indican que hay un manejo de pequeñas cantidades, y todas ellas corresponden al tipo de ejecución C.

Hemos podido comprobar que el significado de las expresiones que corresponden a la ejecución D, no responden a la misma estructura.

Veamos ahora el empleo de las expresiones numéricas y de cantidad entre los niños del grupo S.D.

1) «No tienes bastantes minas»

2) «Has comprado demasiadas minas»

3) «Entonces unas veces me das una. Si quieres me puedes dar dos al mismo tiempo, si quieres»

4) «Esto hace dos fundas, 2 minas y dos de éstas (pesetas)».

El empleo de las expresiones de cantidad «bastante» y «demasiado» hacen referencia a una relación de igualdad entre pesetas-minas.

Este mismo sujeto emplea una expresión similar a la 4) en el grupo S.F. Es decir, traduce su propia acción según la cual ha interiorizado el esquema de acción de la correspondencia, y puede resolverlo por pequeños grupos de dos, así como también uno a uno. Es así cómo lo observamos por la forma en que transmite la información a su compañero.

La expresión 4) no es más que el empleo del lenguaje como apoyo de los

esquemas de acción relativos a la correspondencia. Mediante el lenguaje, el sujeto estructura de forma precisa su ejecución.

También en este grupo, este conjunto de expresiones más evolucionadas relativas a las cantidades corresponden al tipo de ejecución C. Este, tanto en el grupo S.F. como en el S.D. se refleja en las formas lingüísticas empleadas en el momento de la transmisión de información.

En este último análisis, comprobamos claramente cómo un lenguaje más formalizado corresponde en esta prueba a una ejecución asimismo más distanciada de los simples esquemas de acción.

Diríamos que este paulatino desprendimiento de la manipulación directa, seguiría una evolución que va desde el empleo de un lenguaje que va ligado a la acción formando un bloque, de manera que no se puede entender uno sin el otro, hasta el lenguaje que toma una forma mucho más abstracta, distanciada de lo concreto.

## CONCLUSIONES

Considerando que diferentes medios socio-culturales, actuando como conjunto de estímulos e influencias, dan lugar a diferencias en la acción y en la verbalización, nos ha interesado constatar no solamente estas diferencias, sino también cómo se producen, en qué aspectos se manifiestan principalmente, o intentar deducir las causas de donde provienen.

Si bien de una manera general se han podido constatar más ampliamente entre ambos grupos S.F. y S.D., las diferencias de verbalización que las de la realización, hay que tener en cuenta que la estructura numérica a la que responde el juego propuesto es una situación particular, a través de la cual, por ser una sola, no se puede hacer una generalización.

Sería necesario efectuar estudios de este tipo a través de situaciones diversas, que impliquen otras estructuras diferentes a la numérica, así como situaciones de la vida extraescolar, ya que el medio escolar a menudo no es el medio natural en que se desenvuelven una clase de individuos muy numerosa.

El estudio del lenguaje a la luz de los procesos cognitivos, permite darle una significación que no es la de un simple instrumento, sino una parte integrante del desarrollo, ya que es soporte y transmisor a la vez de pautas de conducta y de pensamiento.

El hecho de abordar el lenguaje dentro del marco de la comunicación, nos ha permitido atender al proceso de la elaboración de una noción, de una acción, etc., a través de la formulación verbal de la misma.

La transmisión verbal que implica la comunicación, obliga a estructurar el pensamiento, a sistematizar la información y precisarla, de forma que el interlocutor llegue a comprenderlo.

Basándonos en la teoría de Bruner según la cual el desarrollo del niño

se manifiesta a través de un desprendimiento o independización progresiva de los estímulos inmediatos, de la acción directa, para ir adquiriendo unos procesos representativos más alejados de estos estímulos directos, hemos ligado esta noción con la idea de que existen medios ambientales socio-culturales que por su idiosincrasia particular, su sistema de relaciones, etc., estimulan mucho más todo este proceso representativo y simbólico dentro del cual está incluido el lenguaje. La transmisión de unas pautas determinadas, da lugar a una concepción, una valoración, una elaboración del lenguaje y del pensamiento que se reflejará en los individuos; ellos, a su vez, transforman o mantienen este medio según estas pautas, con lo que se establece un círculo, una íntima interacción individuo-medio.

Existen varias formas de considerar las diferencias en el lenguaje, pensamiento o cultura.

a) En cuanto se toma como patrón un punto de referencia. En nuestro caso se tratará del que da como pauta la propia escuela, es decir, un punto de referencia determinado por las necesidades y los intereses del grupo social que los implanta.

b) En cuanto se hace una descripción de las diferentes formas de expresión, sin buscar un término de comparación como modelo, sino sólo como diferentes caminos para lograr la expresión, la comunicación con arreglo a un objetivo.

c) En cuanto se averigua mediante el método genético si una forma o una estructura lingüística es anterior o posterior a otra determinada, observándolas en diferentes edades sucesivas cronológicamente. Teniendo en cuenta además la observación de una génesis dentro del mismo medio socio-cultural.

— Hemos encontrado pocas diferencias en cuanto a las formas de ejecución o realización, entre ambos grupos socio-culturales. Si bien cualitativamente los procedimientos de ejecución no han sido demasiado distintos, el proceso de la comunicación adulto-niño, ha sido mucho más prolongada entre el grupo S.D.

Se han encontrado pues dificultades de comprensión, de adaptación a la situación, de inseguridad en este mismo grupo, constatadas a través del intenso diálogo precisado por este grupo, las preguntas y sollicitaciones, las dudas y silencios.

Consideramos que la inseguridad y las dificultades de comprensión van indisociablemente unidas, y cada una de ellas es causa y consecuencia de la otra.

Sin embargo la seguridad y la adaptación del grupo S.F. se ha manifestado a través de su escasa verbalización, en comparación con el otro grupo, y la actitud de autoridad que adopta ante el compañero.

— El grupo S.D. emplea sistemáticamente en su transmisión verbal lenguaje y acción unidos de forma que en el lenguaje quedan implícitos elementos que se transmiten a través de la acción.

Asimismo este grupo, durante la ejecución de la tarea, la acompaña de comentarios verbales, que nosotros interpretamos como reguladores de la acción.

Las expresiones lingüísticas que traducen la estructura numérica que implica el juego, son ligeramente más formalizadas y elaboradas en el grupo S.F.

Nosotros hemos intentado hacer un estudio horizontal, un estudio cualitativo de las diferencias de comprensión y expresión verbal encontradas.

Sin embargo esta intención es un poco difícil de cumplir exactamente, si tenemos en cuenta que nos movemos dentro de un ambiente escolar, manejamos un lenguaje determinado, al cual pedimos que se acomoden los niños de cualquier medio social que provengan. Sin darnos cuenta, nuestro lenguaje formalizado, la situación escolar en la que nos desenvolvemos, da de hecho ya unas ventajas a los niños procedentes de los medios sociales favorecidos, ya que nuestro lenguaje, la situación, la escuela, son un reflejo de su propio mundo, de su propio ambiente.

Sería necesario observar los mecanismos de la verbalización y de la acción en el propio ambiente de cada niño, como respuesta a sus propias necesidades, y no como respuesta a las necesidades que impone la escuela. Sería entonces cuando veríamos unos procesos verbales, e incluso de pensamiento de una forma más adaptada y real, es decir, respondiendo a las necesidades que surgen de unos objetivos precisos y definidos, los cuales difieren en su finalidad y valoración según los medios sociales.

De esto resulta que la escuela como tal va dejando poco a poco de lado a aquellos que se encuentran con una estructura, unas normas, unos contenidos y unas formas de expresarlos verbalmente no concordes con el medio en que ellos se desenvuelven.

La escuela transmite unos objetivos, una escala de valores, unos instrumentos, a los cuales el niño debe adaptarse para integrarse en la sociedad adulta. Dicha sociedad está organizada partiendo de unos intereses, de una distribución de objetivos a cumplir para que la actual estructura social en que vivimos siga adelante. Así pues, en la integración del niño en la sociedad, la escuela tiene un papel fundamental. Pero ya que el bagaje cultural, los hábitos, los objetivos y la forma de expresarlos verbalmente, no son los mismos en todos los niños al llegar a la escuela, ni durante las horas en que no permanecen en ella, resulta que esta integración a la sociedad se realiza a diferentes niveles. Estos niveles o formas de adaptación concuerdan en gran parte con las formas de adaptación a la propia institución escolar. De esta manera es como se cubren los diferentes niveles de exigencia que reporta nuestra estructura social. Así, por ejemplo, es frecuente observar cómo aquellos que tienen dificultades en los estudios se dirigirán a la realización de un oficio manual más bien que intelectual.

Partiendo de nuevo de las interpretaciones de los resultados hallados en nuestro trabajo, vemos como el mayor número de intervenciones del adulto

en el grupo S.D., tales como aclaraciones, incitaciones a la acción, preguntas dirigidas a la reflexión sobre la propia acción, etc., nos revelan en muchos casos las diferencias de lenguaje empleadas, desiguales de planteamiento, de exposición verbal del proceso del juego, etc.

Dichas desigualdades se constatan luego comparándolas con las transmisiones verbales dadas por el primer niño al segundo, según el medio socio-cultural de procedencia. Vemos que la mayor formalización, y menos profusión del lenguaje del grupo S.F. es paralela a la del adulto.

Esta menor cantidad de verbalización en el grupo S.F. podría ser interpretada, según la teoría de Vigotsky «el lenguaje externo se convierte más tarde en interno, y ambos constituyen un sistema de regulación del pensamiento y de la conducta» como representativa de la existencia de un lenguaje interno más acusado que en el grupo S.D. Sin embargo solamente mediante el método genético podríamos averiguar si el grupo S.D. emplea más frecuentemente el lenguaje exterior, y con ello ver si se encuentran en una etapa previa al grupo S.F.

Ahora bien, la anterior interpretación se acoge a la comparación de un lenguaje determinado con unas normas, con una frecuencia que surge de unos estudios genéticos, sí, pero dentro de un marco social determinado.

La mayor profusión de la verbalización, el acompañamiento de la acción, etc., se interpretan también como formas de expresión reflejo de los hábitos adquiridos, los cuales responden estrictamente a unas necesidades concretas, de eficacia, de resolución práctica e inmediata de situaciones, sin tener por qué hacer una abstracción verbal de ellas, porque la finalidad que se persigue no lo requiere.

Según esta otra interpretación, el lenguaje debe ser observado como una vía diferente para lograr un objetivo; una vía de expresión que se adapta a las exigencias del medio, que, por ejemplo, apela también a la demostración por la acción para dar una explicación verbal, ya que existe el hábito de la resolución práctica de las situaciones.

El grupo S.F., debido a la influencia de su medio, a las necesidades de previsión, organización y anticipación de situaciones más alejadas del presente, posee un hábito de simbolización, de abstracción verbal de las situaciones que no posee el grupo S.D.

Los niños que provienen de un medio social favorecido tienen ocasiones de efectuar ejercicios de simbolización desde muy temprana edad, ejercicios que luego serán los correspondientes a los escolares, o en todo caso una preparación; los dibujos, los grabados, los libros que le rodean, las experiencias que han de prever, el hábito y el ejercicio del relato, del lenguaje imitación de los adultos, etc. contribuyen a esta preparación verbal concorde con la escuela. Todo ello lo realizan en vistas a una organización de la vida, en la cual entran una serie de posibilidades, de elecciones, de experiencias nuevas y distintas, que hay que comparar, escoger, formular juicio, conocer causas, consecuencias, de las mismas, etc. Mientras, en otros medios menos favoreci-

dos, las elecciones de situaciones diversas son mínimas, lo cual no da lugar a una reflexión tan amplia de ellas, en el sentido de preverlas, ver sus consecuencias, elaborar un juicio, etc. Por el contrario, la resolución de las situaciones concretas, presentes, útiles para subsistir y desenvolverse en un medio limitado, no precisan más que un tipo de comunicación muy directo, concreto, más apegado al presente y a la realidad concreta y cotidiana.

Estos distintos planteamientos del trabajo, de las relaciones, de los objetivos a perseguir, se reflejan en el lenguaje, en el pensamiento, en las relaciones personales, y de un modo sutil lo vemos traducido en la utilización de unos términos u otros, el planteamiento más o menos global o analítico de una situación, según los hábitos y las necesidades del momento, que, repetimos, distan mucho de ser los mismos entre los diferentes medios socio-culturales que componen nuestra sociedad actual.

Analicemos ahora este aspecto del lenguaje dentro del marco escolar.

En la escuela existe una mayor valoración de la verbalización que de la manipulación. Ante una tarea determinada, la expresión correcta mediante el lenguaje de todo su proceso, es un índice de comprensión y de expresión más tenido en cuenta que la propia ejecución correcta de la misma tarea.

Tenemos por ejemplo, que la temprana implantación de la matemática moderna, con la formalización y precisión verbal que ella implica, favorece en gran manera a aquellos sujetos que están habituados a diferentes procesos de simbolización y abstracción. Con ello se efectúa ya la diferenciación clara de abordar una tarea: de forma verbal, haciendo abstracción y formalizando las acciones mediante una terminología adecuada; y de forma manipulativa, más directamente ligada a la acción y también con una terminología particular, que a veces no coincide exactamente con la anterior, si bien significa o quiere significar lo mismo. La matemática moderna constituye pues un exponente evidente de la primera forma. Su lenguaje se aleja de las posibilidades de expresión verbal de unos medios socio-culturales determinados, mientras se aproxima y se coordina fácilmente con las posibilidades de expresión verbal de otros medios.

En resumen, si bien el manejo de manipulación y verbalización respondiendo a dos diferentes formas de abordar la realidad, se podrían coordinar de forma racional en la escuela mediante un continuo paso y contacto entre la realización y la verbalización, sin embargo hay dos factores que impiden que el lenguaje en la escuela sea asimilado y producido por igual en toda clase de niños:

- 1) La escuela transmite unos modelos y formas en general —y lo hace entre otros aspectos a través del lenguaje— que considera imprescindibles para la adaptación del niño a la sociedad adulta. Estos modelos y formas son introducidos por las necesidades de un sector de nuestra sociedad de cara a hacer marchar, avanzar el trabajo y la existencia cotidiana del individuo de una forma determinada que responde a nuestra actual estructura social.

2) Las pautas y formas transmitidas en parte mediante el lenguaje en la escuela, no son asimiladas de la misma forma por todos los sujetos que llegan a la escuela, por cuanto que asimilación implica una coordinación de algo exterior con el digamos bagage propio del niño; y este bagage que proviene de su medio es el que le da una idiosincrasia particular que le hace receptor apropiado o no apropiado para los modelos verbales y no verbales que encuentra en la escuela.

## RESUMEN

Cuando el medio ambiente privilegia las funciones del pensamiento, se solicita del niño la emisión del lenguaje, ya que éste se considera un factor primordial del desarrollo intelectual; mientras que cuando lo que se valora y predomina es la ejecución, la expresión por la acción concreta, la exigencia verbal y de previsión, es muy inferior, todo lo cual repercute en el desarrollo de un lenguaje distinto. Esto representa una traducción a través del lenguaje de todo un sistema de valores y de objetivos que se van implantando en el individuo desde que nace, a través del campo verbal como uno de los canales principales, y que diferencia los diversos grupos sociales y culturales que existen en el seno de nuestra sociedad.

En este trabajo se estudia el lenguaje a través de la comunicación verbal entre dos sujetos, como expresión formal de una acción y la operación mental que ella pueda implicar. La transmisión verbal, la comunicación con otro, implica un esfuerzo de abstracción de la acción y del pensamiento de forma sistemática, con el fin de ser comprendido. Se intenta coordinar la acción y el pensamiento a través de la comprensión, la producción verbal, el diálogo y el análisis de la terminología específica correspondiente a la tarea concreta propuesta. A través de estos aspectos es como se intenta analizar los diferentes aspectos del lenguaje comparando dos grupos de niños de origen socio-económico diferente, si bien provienen de la misma escuela.

Las conclusiones intentan llamar la atención sobre el hecho de que en la escuela existe una mayor valoración de la verbalización que de la ejecución, de forma general. Una correcta verbalización sustituye perfectamente cualquier ejecución, en el dominio escolar.

De ello se desprende, por ejemplo, que la temprana implantación de la llamada matemática moderna, con el nivel de abstracción verbal y conceptual que ella implica, inicia ya desde muy temprana edad una clara diferenciación en la asimilación de estos términos, según el tipo de niños habituados o no a un nivel de simbolización y abstracción favorecidos por el medio y los diferentes objetivos a que éste responde.

## RESUME

Quand le milieu donne le privilège aux fonctions de la pensée, on sollicite de l'enfant l'émission du langage, puisque ceci est considéré comme un facteur primordial du développement intellectuel; par contre, quand ce qu'on valorise est l'exécution, l'expression au moyen de l'action concrète, l'exigence d'expression verbale et de prévision, est très inférieure; Tout cela donne lieu à un langage différent: représente une traduction, à travers le langage, de tout un système de valeurs et d'objectifs qui s'imposent à l'individu au moment de sa naissance, à partir de l'aspect verbal, comme un des canaux principaux et ceci différencie les divers groupes sociaux et culturels qui existent dans notre société.

On étudie ici le langage à travers la communication verbale entre deux sujets, comme l'expression formelle d'une action et l'opération mentale qu'elle peut impliquer. La transmission verbale, la communication avec autrui, impliquent un effort d'abstraction de l'action et de la pensée de forme systématique, puisque la finalité est celle d'être compris. On essaie de coordonner l'action et la pensée à travers la compréhension, la production verbale, le dialogue, et l'analyse de la terminologie spécifique correspondant à la tâche concrète proposée. C'est à partir de ces aspects qu'on essaie d'analyser les différents aspects du langage, en comparant deux groupes d'enfants d'origine socio-économique différents, même s'ils proviennent de la même école.

Les conclusions veulent attirer l'attention sur le fait qu'à l'école il existe une plus grande valoration de la verbalisation que de l'exécution, en général. Une verbalisation correcte substitue parfaitement une exécution quelconque, dans le domaine scolaire.

Portant, l'introduction des mathématiques modernes, par exemple, chez les très jeunes enfants, avec le niveau d'abstraction verbale et conceptuelle que cela implique, donne lieu déjà très tôt à une différenciation dans l'assimilation de cette terminologie, suivant le type d'enfants habitués ou non à un niveau de symbolisation et d'abstraction favorisé par le milieu et les différents objectifs auxquels il répond.

## SUMMARY

An environment favoring the functions of thought expects from the child the emission of language which is considered to be a primordial factor of intellectual development. On the other hand, if the execution, the expression through concrete action is valued and predominates, the demand on verbal expression and prevision is much lower. This rebounds in the development of a different type of language. It represents a translation, via the language,

of a whole system of values and objectives which are being impressed on the person since his birth, the verbal camp representing one of the main channels and the one which differentiates the various social and cultural groups existing in our society.

The present article studies the language by means of the verbal communication between two subjects, as a formal expression of an action, as well as the mental operation implied in it. Verbal transmission, communication with the other, implies an effort of action and thought abstraction in a systematic way in order to be understood. The intention is to coordinate action and thought the comprehension, the verbal production, the dialogue and the analysis of the specific terminology corresponding to the concrete task which is proposed. Based on these points, it is intended to analyze the different aspect of the language comparing two groups of children of different socio-economic

The conclusions want to call a attention to the fact that, generally speaking, the school values more the verbalization than the execution. In the school area any action is perfectly substituted by correct verbalization.

This means, for example, that the early implantation of the so-called modern mathematics —implying a good deal of verbal and conceptual abstraction— provokes, at a very young age already, a clear differentiation in the assimilation of these terms. This differentiation depends on the children's habit to attain a level of symbolization and abstraction which is favoured by the environment and its various objectives.

#### BIBLIOGRAFIA

- PAULUS, J.: *La fonction symbolique et le langage*. Ed. Dessart. Bruselles, 1969.  
 PIAGET, J.: *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux, Neuchatel, 1959.  
 PIAGET, J.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux, Neuchatel, 1970.  
 PIAGET, J.: *La génesis del número en el niño*. Guadalupe. Buenos Aires.  
 RICHELLE, M.: *L'acquisition du langage*. Dessart. Bruxelles, 1971.  
 OLERON, M.: *Langage et pensée*. Ed. Dessart. Bruxelles, 1973.  
 SINCLAIR DE ZWART: *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Dunod. Paris, 1967.  
 VIGOTSKY: *El lenguaje y el pensamiento*. Ed. La Pléyade. Buenos Aires, 1973.  
 LURIA: *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Ed. Tekne. Buenos Aires, 1966.  
 DUCROT, O.: *Le dire et ne pas dire*. Ed. Dunod. Paris, 1972.  
 BRAUN-LAMESH: *La compréhension du langage par l'enfant*. P.U.F. Paris, 1972.  
 MARCHAND, F.: *Le français tel qu'on l'enseigne*. Ed. Larrousse. Paris, 1972.  
 HORMAN, H.: *Introducción a la psycholinguistique*. Ed. Larrousse. Paris, 1972.  
 PIAGET y otros: *Introducción a la psicolinguística*. Ed. Proteo. Buenos Aires, 1969.  
 FRANCESCATO, G.: *El lenguaje infantil*. Ed. Península. Barcelona, 1971.  
 PETERFALVI, J.M.: *Introduction à la Psycholinguistique*. P.U.F. Paris, 1970.  
 SAFFSURE: *Curso de lingüística General*. Ed. Losada. Buenos Aires, 1945.  
 RUWET: *Introduction à grammaire generative*. Ed. Plon. Paris, 1968.  
 MARTINET: *Elements de linguistique generales*. Ed. Colin. Paris, 1970.  
 CHOMSKY, N.: *Aspectos de la teoria de la sintaxis*. Ed. Aguilar. Madrid, 1971.  
 CHOMSKY, N.: *El lenguaje y el entendimiento*. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1971.

- Traité de psychologie experimentales*. Vol. VIII. *Langage communication et decision*. P.U.F. Paris, 1972.
- Bulletin de Psychologie*. n.º 304 XXVI. Paris (1972-73).
- Orientations*. N.º 46. Paris, abril (1973). *Langage, classe sociale et edutation*.
- Journal de Psychologie, normale et pathologique*. N.º 1-2 jan.-jun. P.U.F. *Le langage et les niveaux d'analyse*. Paris (1973).
- Journal de Psychologie, normale et pathologique*. N.º 1 jan. mars. P.U.F. *Procédés et contenus de la communication entre enfants lors de la resolution d'un probleme*. J. Beaudichon et J. Levasseur. Paris (1972).
- BERNSTEIN, B. B.: *A public language; some sociological determinants of linguistic forms*; *British Journal of Sociology*. 10, 311 (1959).
- GENOUVRIER, J. PEYTARD: *Linguistique et enseignement du français*. Ed. Larroussc. Paris, 1970.
- FERREIRO, E.: *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ed. Droz. Geneve, 1971.
- Academia de Ciencias de la U.R.S.S.: *Lenguaje y pensamiento*. Ed. Pueblos Unidos. Montevideo, 1970.

